"Tenue vestimentaire convenable, respectueuse et exemplaire" (documents de l'ENAP);

- nécessite, pour être implantée, un climat de qualité dans l'école dont les indicateurs seraient, entre autres, une attitude syndicale positive, le nombre de groupes marginaux, la nature des réactions aux contraintes organisationnelles!!!

Devant ces caractéristiques empreintes d'individualisme, de sélectivité, de jugement, de surveillance, d'élitisme, de conformisme et d'autoritarisme, il n'est pas étonnant que la pratique de supervision engendre de la méfiance chez les membres du personnel enseignant.

Au cours d'un colloque sur la supervision pédagogique, Denis Massé, professeur à l'Université de Sherbrooke, soutenait en 1988 qu'il est nécessaire justement de revoir le concept de supervision, entre autres, à la lumière du fait qu'on ne peut plus compter sur les formes traditionnelles du pouvoir et du nouvel agencement des rôles et des expertises:

> "... la supervision ne peut plus compter sur les formes traditionnelles du pouvoir... La multiplication des matières et des méthodes d'enseignement, les nombreux changements de programmes, de même que les tâches administratives qui ont été ajoutées à leur rôle, ont contraint les directions d'écoles à céder de plus en plus le domaine de la pédagogie à des enseignants mieux préparés et à des conseillers pédagogiques spécialisés." (1988, p. 36)

Dans cet esprit de révision du concept de supervision pédagogique qui concerne spécialement les enseignantes et enseignants, un groupe de travail, formé de représentantes et de représentants de la FECS et de la Fédération des syndicats de professionnelles et professionnels de commissions scolaires du Québec (FSPPCSQ), a établi en 1988 un certain nombre d'orientations dont la Centrale s'est inspirée pour dégager des pistes alternatives au contrôle patronal.

1. S'opposer à l'utilisation d'instruments correspondant à un modèle d'enseignant idéalisé

Premièrement, nous devons nous opposer à l'utilisation d'un stéréotype d'enseignant idéal que contiennent certains instruments de contrôle et que plusieurs administrateurs risquent de se servir pour des comparaisons avec leur personnel et des jugements éventuels. Barnabé (1981) propose plutôt une approche ouverte dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant participe activement à établir des critères ainsi qu'à interpréter des observations faites par les administrateurs. Selon lui, une approche plus globale est la seule façon satisfaisante de recueillir et d'analyser des données sur l'accomplissement des enseignantes et enseignants. Comme nous l'avons indiqué dans la partie consacrée à l'évaluation du personnel, la communication orale et écrite prenant la forme de récits de vie professionnelle, de journaux, de grilles de questionnement à réponses descriptives[14] dans la mesure où leur utilisation est libre, etc., sont des modes d'expression plus conformes à nos objectifs dans une perspective de gestion autonome et interactionnelle de l'évaluation.

2. Un processus continu

Deuxièmement, la supervision pédagogique ne doit pas être ponctuelle, en lien avec un événement (par exemple, les résultats des examens du MEQ). Elle doit être un processus dynamique se poursuivant toute l'année. Il s'agit de la responsabilité de porter un regard critique sur ses pratiques pédagogiques, d'analyser les situations qui se présentent au niveau des apprentissages et de faire une rétroaction sur le vécu de l'école, particulièrement sur le plan pédagogique. C'est un processus qui doit être lié à l'autonomie et à la compétence professionnelles des enseignantes et enseignants et auquel se joignent le personnel-conseil et la direction d'école. Il doit de plus être orienté vers des échanges et des relations d'aide en vue d'utiliser au mieux le pouvoir qu'ont les enseignantes et enseignants de changer des choses en fonction d'une plus grande démocratisation de l'école.

---

14 Ce qui permet de nuancer les réponses et de les commenter sur le champ.

3. Un processus valorisant et stimulant

La supervision pédagogique doit être un processus valorisant et stimulant pour le personnel enseignant. L'enseignement comporte un ensemble d'actes et d'attitudes exigeants sur le plan humain; de plus, le personnel enseignant est fortement sollicité non seulement sur le plan des connaissances à transmettre, mais également au niveau des émotions à assumer. Par conséquent, les enseignantes et enseignants ont besoin d'encouragement, de valorisation. La supervision pédagogique doit être un processus privilégié pour créer un climat valorisant dans l'école, pour faire ressentir aux membres du personnel une satisfaction au travail, pour reconnaître la compétence professionnelle.

Le CSE (1987) insistait également sur ces aspects dans son rapport de 1986-1987 intitulé "La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement":

> "La valorisation de la profession enseignante dont on parle, ces années-ci, passe par l'implication des enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de l'établissement. C'est là l'un des visages de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle d'un enseignant libéré de sa position isolée et, dans certains cas, de son statut d'exécutant. L'enseignant n'est pas plus un exécutant que l'établissement n'est une succursale." (p. 31)

Energisante aussi doit être la démarche de supervision puisque la réalité actuelle de l'école comporte de nombreux nouveaux défis à relever par les enseignantes et enseignants. Elles et ils doivent donc être encouragés et s'encourager mutuellement dans la recherche de solutions et l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques pour que l'école publique soit toujours moins productrice d'inégalités.

4. Une réponse aux besoins des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et enseignants sont des professionnelles et professionnels qui désirent progresser et qui acceptent de remettre en question des aspects de leurs pratiques d'enseignement. Elles et ils ont donc besoin de perfectionnement tout en étant assurés d'avoir de plus en plus d'emprise sur leur

activité professionnelle. Le personnel enseignant a aussi besoin d'un lieu où il lui est possible d'exprimer ses attentes et ses connaissances relativement aux pratiques et vécus pédagogiques de l'école. La supervision pédagogique doit donc se révéler être une réponse à ces besoins, un processus facilitant la mise en place de moyens pour répondre aux attentes du personnel, ce qui est susceptible d'entraîner des changements positifs aux conditions de l'apprentissage et de l'enseignement.

La supervision pédagogique peut également être envisagée comme un processus permettant de faciliter l'apprentissage du métier d'enseignant ou l'adaptation à une nouvelle réalité suite à un changement d'affectation. Pour le personel occasionnel (suppléantes et suppléants, temps partiel, etc.), la supervision pourrait être utilisée comme soutien à l'enseignement dans des situations où le besoin serait exprimé par les enseignantes et enseignants concernés.

5. Une démarche métapédagogique

La supervision pédagogique ne doit surtout pas être réduite aux seuls aspects comportementaux ou attitudinaux rattachés à la tâche des enseignantes et enseignants. Nous l'avons déjà indiqué dans la section traitant de l'évaluation du personnel, ce dernier, bien qu'il ait un rôle important à jouer, n'a pas à porter tout le fardeau du fonctionnement et des résultats d'une institution. Ainsi, la supervision pédagogique doit aussi devenir une médiation par laquelle les enseignantes et enseignants peuvent identifier et analyser les facteurs structurels, politiques, économiques susceptibles de faire obstacle à l'égalité des chances et à la démocratisation en éducation et, partant, élaborer des revendications, entreprendre des luttes pour une école publique toujours plus axée vers de véritables changements.

CONCLUSION

La CEQ n'a pas à se faire persuader de la nécessité d'un processus continu d'évaluation dans le système d'éducation québécois. Toutefois, telle qu'elle doit être conçue, c'est-à-dire comme un mode de compréhension et d'interprétation du sens des opérations et des actes, l'évaluation se distingue nettement du contrôle bureaucratique imposé par le sommet de la hiérarchie. Elle doit, de plus, se réaliser avec le consentement des personnes et des groupes et être une occasion de regard sur le rôle de l'éducation dans la société, sur les choix politiques et économiques qui peuvent faire ou ne pas faire de l'école une véritable institution démocratique.

Les quelques assises présentées dans ce dossier devraient conduire la Centrale à prendre une position officielle au sujet du contrôle et de l'évaluation dans le système scolaire. Ce point de vue syndical pourrait contenir les éléments minimaux de la recommandation suivante:

- depuis le début de la décennie 1980, le discours patronal sur l'évaluation s'est accompagné d'un délaissement de l'Etat à l'égard de l'école publique démocratique;

- l'imposition d'un contrôle plus serré des institutions et de leur personnel permet à l'Etat de passer outre à de véritables débats dans la population sur le changement de direction qu'a pris l'éducation au cours des dernières années, changement commandé par des choix politiques et économiques;

- bien au-delà des motifs invoqués par les dirigeants (restrictions budgétaires, reddition de comptes, etc.), il n'est toutefois pas souhaitable de faire l'économie d'activités d'évaluation, si sans cesse nous visons une qualité toujours plus grande de l'éducation; la CEQ n'a donc aucune objection à des améliorations et encore moins à des changements en profondeur dans le système d'enseignement;

- le contrôle et l'évaluation sont des concepts et des pratiques possédant leur propre spécificité idéologique et technique. Le contrôle est un acte de vérification, de quantification, de mesure des écarts à des normes, alors que l'évaluation correspond à un processus qualitatif de compréhension, d'interprétation et d'analyse multiréférentielle du réel;

- les termes et pratiques à la mode comme l'évaluation sommative et l'évaluation formative n'ont rien à voir avec l'évaluation, puisqu'ils se réduisent à un acte de contrôle;

- le contrôle effectue des césures temporelles, rompt artificiellement une démarche devant être continue et représente un projet fini; l'évaluation, au contraire, constitue un processus partiel, infini, qui n'est jamais définitif;

- la démocratisation scolaire et l'égalité des chances sont les deux composantes essentielles du projet visé qui doit baliser le concept de qualité en éducation;

- quel que soit le niveau sur lequel porte l'évaluation, elle doit prendre le parti des enfants du préscolaire, des jeunes, des femmes et des filles, des pauvres, des handicapés, des autochtones, des minorités ethniques, des enfants en difficulté et des adultes en formation;

- au niveau du système, l'accent devra être placé sur l'augmentation des évaluations (interprétation plurielle) plutôt que sur du contrôle à outrance et cela, afin de saisir les significations que prennent les moyens utilisés versus une diminution des inégalités scolaires et sociales;

- au niveau des institutions, la montée des comparaisons sur la base des résultats scolaires doit être freinée et remplacée par le développement d'une pratique d'analyse sérieuse des facteurs pouvant altérer la marche vers toujours plus d'égalité des chances pour toutes et tous les jeunes à l'école;

- les institutions doivent avoir des garanties de la part de l'Etat que des évaluations se réaliseront aussi au niveau du système d'enseignement pour éviter de leur faire porter la responsabilité individuelle des résultats qui sont liés à des facteurs structurels;

- le mouvement des "écoles efficaces" s'inscrit dans la perspective patronale d'un pouvoir toujours plus grand des directions d'écoles sur le personnel (qu'on appelle leadership de la direction!) et d'un contrôle plus étendu sur l'accomplissement de la tâche des enseignantes et enseignants;

- il faut se garder de prendre pour des causes des variables qui sont en corrélation avec les produits de l'école. Plusieurs caractéristiques d'une école peuvent évidemment influencer la performance des jeunes qui la fréquentent. Toutefois, les liens entre ces caractéristiques sont probablement multiples, complexes et interactifs. Il paraît donc essentiel d'adopter une posture de questionnement et de

recherche afin de rendre justice à la complexité de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage;

- le personnel enseignant n'a pas à porter sur ses épaules la responsabilité principale de la qualité des services dispensés aux élèves et de leurs résultats scolaires; cette qualité et ces résultats sont reliés à une multitude de facteurs; ainsi, tout résultat d'un contrôle académique devrait être évalué (donc interprété, compris) en fonction d'éléments de contexte extérieur à l'enseignante ou l'enseignant qu'on estimerait susceptibles d'influencer ce résultat;

- la rétribution au mérite est un système tout à fait inacceptable dans ses principes et sa pratique; il s'appuie sur une conception réactionnaire du travail et tend à générer une discrimination entre employées et employés et une compétition contre-productive;

- étant donné le danger que peut représenter le jugement singulier d'une seule personne dans le contrôle du travail du personnel, l'intersubjectivité de plusieurs personnes doit être préconisée en vue de garantir un véritable processus d'évaluation;

- afin de se consacrer pleinement et sans ambiguité à leur rôle de stimulateur, d'aide, d'animateur, de support, les directrices et directeurs d'écoles devraient être délestés de cette sorte de rôle de bourreau qu'est celui de juger de la valeur des individus;

- l'évaluation du personnel doit être guidée par le principe que toutes les personnes peuvent apprendre, progresser, changer;

- dans l'évaluation du personnel, on doit reconnaître également que le vécu historico-personnel, familial, social et le vécu historico-professionnel des individus interagissent et s'interpénètrent quotidiennement et de là, avoir une attitude compréhensive, d'écoute, d'empathie plus que d'une de jugement, de sanction;

- l'évaluation du personnel doit passer par la reconnaissance de son autonomie professionnelle;

- les mécanismes de contrôle pour fins administratives doivent être négociés et inclus dans les conventions collectives;

- l'évaluation du personnel enseignant doit dépasser le strict acte d'enseignement pour s'imposer à l'ensemble des aspects pouvant l'affecter positivement ou négativement; ainsi, elle doit déboucher non seulement sur le développement d'activités de perfectionnement, mais aussi sur des revendications relatives à des changements dans les institutions et le système pour que l'école publique favorise toujours plus une égalité des chances;

- on doit retrouver dans les écoles et les institutions d'enseignement des dispositifs et des lieux destinés à l'expression et à l'écoute de la vie professionnelle, dans une perspective d'évaluation collective et d'interformation;

- l'évaluation étant un processus infini qui implique une appropriation par les individus et les collectifs concernés, son introduction doit être accompagnée d'une garantie que des ressources en temps et en argent existent et sont disponibles pour réaliser les opérations nécessaires;

- sous le couvert d'un discours faisant miroiter une série d'avantages reliés à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, la supervision pédagogique est un concept et une pratique résurgents associés, d'une part, au mouvement de concurrence malsaine entre écoles, commissions scolaires, régions, etc. sur la base des résultats académiques des jeunes à la suite d'épreuves du MEQ ou d'examens locaux et, d'autre part, tendant à se réduire à du contrôle technocratique;

- le discours sur la supervision est empreint d'individualisme, de sélectivité, de jugement, de surveillance, d'élitisme, de conformisme et d'autoritarisme;

- nous devons nous opposer à l'utilisation de tout instrument conduisant à un classement, une division des enseignantes et enseignants en sous-groupes de "forts-moyens-faibles" par rapport à leur degré de maturité professionnelle ou tout autre aspect attitudinal ou comportemental et promouvoir plutôt des moyens plus conformes à une gestion participative et interactionnelle de la supervision pédagogique;

- la supervision pédagogique doit être un processus continu, valorisant et stimulant pour les enseignantes et enseignants et une réponse à leurs besoins individuels et collectifs;

- la supervision doit devenir une médiation métapédagogique, en ce sens qu'elle doit dépasser les aspects strictement pédagogiques pour remonter aux facteurs structurels,

politiques et économiques qui influent sur la qualité du système d'enseignement et font obstacle à une véritable éducation démocratique.

REFERENCES

ABRAHAM, A. (sous la direction de). L'enseignant est une personne. Paris: ESF, 1984.

ARCHAMBAULT, J. "L'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage", Education Canada, 28, 4, 1988, pp. 36-44.

ARDOINO, J., BERGER, C. "L'évaluation comme interprétation", Pour, 107, 1986, pp. 120-127.

AUBIN, M. Le partage du pouvoir de la parole à l'école ça s'apprend... Pointe-au-Père, Editions de la Mer, 1988.

BABY, A. L'école de demain: autre chose que le retour du balancier. Les Etats généraux sur la qualité de l'éducation. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1985, miméo 27 pages.

BARNABE, C. La gestion des ressources humaines en éducation. Montréal, Les Editions Agence d'Arc, 1981.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. Le niveau monte. Paris, Du Seuil, 1989.

BAUDOUX, C. Le salaire au rendement pour les enseignants. Travail présenté à P. Dupuis. Montréal, Université de Montréal, 1978, miméo de 33 pages.

BAUDOUX, C. "Les évaluations organisationnelles des programmes universitaires: essai de typologie", Mesure et évaluation en éducation, 9, 2 et 3, 1986, pp. 39-58.

BEDARD, R. Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants. Québec, ministère de l'Education, secteur de la planification (service de la recherche), 1980.

BERGER, G. Evaluation et audit. Communication présentée dans le cadre des Journées d'Anger de l'AUPELF, octobre 1984, non publiée, 4 pages miméo.

BERNARD, M. "L'audit de la formation: de la conception à la pratique", Education permanente, 1987, 91, pp. 19-20.

BERNARD, H., TRAHAN, M. "Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes", La revue canadienne d'enseignement supérieur, 1988, 17, 3, pp. 50-67.

BOUDON, R. Effets pervers et ordre social. Paris, PUF, 1979.

BROSSARD, L. "La supervision pédagogique", Vie pédagogique, 55, 1988, p. 15.

CASTONGUAY, J. "La rémunération des cadres au mérite: un concept dépassé et inefficace", Administration hospitalière et sociale, 27, 1981, pp. 35-38.

CAUQUIL, G. "Une visibilité à négocier: approche clinique de l'évaluation", Pour, 107, 1986, pp. 71-76.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC. Proposition d'école: pour une école de masse à bâtir maintenant. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1978.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC. Conjuguer l'école au passé. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1982.

CENTRALE DE L'ENESIGNEMENT DU QUEBEC. Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1983.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC. L'autonomie au travail dans les secteurs de l'éducation et de la fonction publique. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1984 (A84-C06).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC. L'école de son rang. (rédigé par Jocelyn Berthelot) - Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1987.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC. L'école privée est-elle d'intérêt public? (rédigé par Jocelyn Berthelot) - Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1988.

CONFEDERATION MONDIALE DES ORGANISATIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE. "Recommandations sur l'évaluation du système d'enseignement", Echo, décembre 1988.

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL. Profil d'une école de qualité. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, service des études, 1987.

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL. Une école centrée sur l'apprentissage. Evaluation du plan d'action, année 1987-1988. Evaluation du soutien à l'enseignement. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1988.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. L'évaluation: situation actuelle et voies de développement. Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. La condition enseignante. Avis au ministre de l'Education. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1984.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. La qualité en éducation: un enjeu pour chaque établissement. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. L'acteur et le système. Paris, Le Seuil, 1977.

DANIEAU, C., PIETTRE, F., "De la pratique de l'audit de formation", Education permanente, 91, 1987, pp. 69-85.

DEFFERRARD, J. "Pratiques sociales d'évaluation: l'apport de l'ethnométhodologie", Pour, 107, 1986, pp. 90-94.

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE. Série de documents sur la supervision pédagogique utilisés pour la formation dans les commissions scolaires.

EHTIER, G. "Clarifions les termes et les concepts", Information, 5, 1988, pp. 18-23.

FEDERATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DES COMMISSIONS SCOLAIRES (CEQ). La supervision pédagogique: orientations minimales devant guider une intervention syndicale. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, mars 1988.

GAGNON, M. "Une éducation de qualité: un enseignement de qualité et des enseignants de qualité", dans La qualité en éducation: enjeux et perspectives (pp. 143-149). Actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal les 10 et 11 novembre 1983. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1985.

GAUSSEN, F. "Les enseignants et les projets de M. Jospin. Grève contre les milliards", Le Monde, 30 janvier 1989.

GAUTHIER, R., THERRIEN, N., JAUVIN, R., LEMIRE, F. L'évaluation des enseignants. Montréal, Association des collèges du Québec, 1979.

GAUVIN, R. "La supervision pédagogique: l'art de chausser les cordonniers". Information, 5, 1988, pp. 46-50.

GERVAIS, H. "Exposé du panel sur la supervision pédagogique". Information, 5, 1988, p. 9.

GINGRAS, P.E. "Flèches sans cible", Prospectives, 19, 4, 1983, pp. 154-155.

GINGRAS, P.E. "Pour sortir de la médiocrité", dans La qualité en éducation: enjeux et perspectives (pp. 35-42). Actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenu à Montréal les 10 et 11 novembre 1983. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1985.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Rapport Gobeil. Groupe de travail sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales. Québec, Gouvernement du Québec, 1986.

GRAND'MAISON, Y. "L'évaluation: problème no 1 des Directions d'école", Information, 20, 1981, pp. 12-22.

JOBERT, G. "L'audit de formation. Entre le contrôle et la recherche de sens", Education permanente, 91, 1987, pp. 39-52.

JOHNSON, S.M. "Merit pay for teachers: A poor description for Reform", Harvard Educational Review, 54, 2, 1984, pp. 175-185.

KINCH, P.H. Les valeurs comme sources potentielles de préjugés dans l'évaluation des enseignants. Essai de maîtrise non publié. Québec, Université Laval, Programme de maîtrise en administration scolaire, 1987.

LADERRIERE, P. "L'auto-analyse: une perspective de développement des établissements d'enseignement et de formation", Education permanente, 91, 1987, pp. 117-122.

LAFERRIERE, T. "L'école: un fourre-tout? dans Les Actes des Etats généraux sur la qualité de l'éducation. Objectif 100 %. Exposés des personnes-ressources (pp. 59-65), 1986.

LAURIN, P. "Le directeur d'école doit-il être superman pour exercer la supervision pédagogique?", Information, 5, 1988, pp. 40-45.

LECLERC, C. Un petit rapport bien populaire. Analyse critique du rapport américain "A Nation at risk". Québec, ministère de l'Education, 1985.

LECOMPTE, R., RUTMAN, L. ET AL. Introduction aux méthodes de recherche évaluative. Québec, Presses de l'Université Laval, 1982.

LEGARE, G. "Exposé du panel sur la supervision pédagogique", Information, 5, 1988, pp. 9-12.

LE SOLEIL. Vif débat au Conseil National. Le PQ laisse tomber l'évaluation des enseignants. Québec, Le Soleil, 28 octobre 1985, p. A3.

LESSARD, C. "Les enseignants et la qualité de l'éducation", Prospectives, décembre 1987, pp. 200-202.

LEVESQUE, M. "Avons-nous les moyens sociaux de nos politiques éducatives", dans La qualité en éducation: enjeux et perspectives (pp. 35-42). Actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenu à Montréal les 10 et 11 novembre 1983. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1985.

LEWONTIN, R.E., ROSE, S., KAMIN, L.J. Nous ne sommes pas programmés: génétique, hérédité, idéologie, science et société. Paris, La Découverte, 1985.

LISEE, J.F. "Des mauvaises notes pour les enseignants", La Presse, 26 septembre 1986, p. A2.

MASSE, D. "Certains défis reliés à la supervision idéologique", Information, 5, 1988, pp. 36-39.

MCKENNA, B.H. "Context/Environment Effects in Teacher Evaluation", dans Handbook of Teacher Evaluation. J. Millan (Ed.). London, Sage Publications, 1981.

MELCHERS, R. "La recherche évaluative au Canada entre l'idéologie et l'analyse", Pour, 1986, 107, pp. 12-17.

MINISTERE DE L'EDUCATION. L'évaluation dans le système éducatif. Québec, ministère de l'Education, 1983.

MINISTERE DE L'EDUCATION. Supervision pédagogique. (8 fascicules, version provisoire). Montréal, ministère de l'Education, Direction régionale de Montréal, 1985.

MINISTERE DE L'EDUCATION. Questionnaire de l'étude sur l'évaluation du rendement des enseignants. Politiques et pratiques à l'intention du Conseil des ministres de l'Education (Canada). Québec, ministère de l'Education, direction de la Classification des enseignants, 1986.

MINISTERE DE L'EDUCATION. Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire. Québec, ministère de l'Education, 1988.

MINISTERE DE L'EDUCATION. Recherche sur les facteurs favorisant le rendement et la persévérance scolaires. Informations. Québec, Direction générale de la recherche et du développement, Direction de la recherche, 10 mai 1988.

MINTZBERG, H. The structuring of organizations: a synthesis of the research. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1979.

MORIN, A. "L'évaluation anthropologique", dans Des pratiques évaluatives (pp. 160-174), C. Paquette (Ed.). Victoriaville, VHP, 1984.

MURNANE, R.J. Seniority rules and educational productivity: understanding the consequences of a mandate for equality. Yale University, 1981, pp. VI-18 et VI-19,

NUGENT, P. L'évaluation du rendement, synthèse de la littérature. Québec, Ecole nationale d'administration publique, 1983.

OUELLET, R. "Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire", Revue des sciences de l'éducation, 13, 1, 1987, pp. 85-97.

PAGE, L. "Le défi de l'éducation: faire mieux, non faire plus", La Presse, 16 mai 1989, B3.

PETERS, T.J., WATERMAN, R.H. Le prix de l'excellence. Paris, Inter-Editions, 1983.

PINEAU, G. "L'expression directe de la vie comme moyen d'assurer la qualité du développement social et culturel", dans La qualité en éducation: enjeux et perspectives (pp. 115-118). Actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenu à Montréal les 10 et 11 novembre 1983. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1985.

PRATTE, A. "Les enseignants payés au rendement", La Presse, 17 janvier 1987, p. B1.

RICHARD, M., MICHAUD, P. "La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario", Revue des sciences de l'éducation, 8, 2, 1982, pp. 255-270.

ROBERT, P. Le Petit Robert I. Dictionnaire de langue française. Paris, Dictionnaire Le Robert, 1988.

ROSENHOLTZ, S.J. "Career Ladders and Merit Pay: Capricious, Fads or Fundamental Reforms?" The Elementary School Journal, 86, 4, 1986, pp. 513-529.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Pygmalion à l'école. Paris, Casterman, 1971.

RUTTER M. ET AL. Fifteen thousand Hours: Secondary schools and their Effects on children. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

RYAN, C. "La supervision pédagogique, une préoccupation d'actualité", Information, 5, 1988, pp. 24-27.

SOAR, R.S., MEDLEY, D.M., COKER, H. Measurement - Based Evaluation of Teacher Performance. New York, Longman, 1984.

SWEET, M. "La supervision pédagogique, pour maintenir ou pour changer", Information, 5, 1988, pp. 90-91.

TARDIF, N. "L'organisation et l'implantation d'une démarche de supervision pédagogique", Information, 5, 1988, pp. 27-34.

VACHON, P., BROSSARD, L. "L'évaluation des apprentissages: porte d'entrée de la supervision pédagogique", Information, 5, 1988, pp. 51-56.

ANNEXE

LE DEFI DE L'EDUCATION:
FAIRE MIEUX, NON FAIRE PLUS

LE DEFI DE L'EDUCATION: FAIRE MIEUX, NON FAIRE PLUS

Dans son édition du 6 mai, La Presse publiait, à l'occasion des 25 ans du ministère de l'Education, une entrevue de quatre ministres québécois de l'Education qui s'entendaient: "les élèves devraient passer beaucoup plus d'heures à l'école". Voilà le projet - emballant - qu'ils nous proposent et le grand défi des années quatre-vingt-dix. De toute évidence, il n'y avait pas de pédagogues dans la salle.

En ce vingt-cinquième anniversaire de fondation du MEQ, qu'il me soit permis à titre d'enseignante, de mère de deux filles qui fréquentent l'école publique et de présidente de la CEQ, d'apporter une certaine perspective, de faire valoir un autre son de cloche que celui de l'administration: celui des praticiennes et des praticiens de l'éducation.

Nous savons toutes et tous que l'augmentation du nombre d'heures de classe entrainera des coûts importants, des investissements non négligeables. Que l'Etat ait enfin compris qu'il est désormais essentiel de refaire de l'éducation une priorité ne serait que bonne nouvelle. Mais voilà, à quoi les investissements additionnels devraient-ils servir?

Sûrement pas à rallonger les journées de classe. D'abord, parce qu'à l'extérieur des zones fortement urbanisées, où des élèves passent déjà deux heures dans les autobus scolaires, cet ajout serait impensable. Ensuite et surtout parce que les défis de l'école d'aujourd'hui sont autrement plus nombreux et plus déterminants.

En premier lieu, il y a le défi de la scolarisation: conserver sur les bancs de l'école plus d'élèves au secondaire, au collège et à l'université. De fait, la scolarisation des jeunes francophones est toujours inférieure à celle des jeunes anglophones; celle des Québécois à celle des jeunes Ontariens. L'abandon scolaire progresse au secondaire, alors qu'il prend des proportions alarmantes au collégial. Enrayer le phénomène du décrochage n'est pas un luxe, c'est une nécessité.

L'école doit aussi mieux répondre aux besoins des enfants des milieux défavorisés et de ceux qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. En effet, les jeunes de milieux socio-économiquement faibles trainent de l'arrière; à peine cinq pour cent d'entre eux terminent leur collégial. Alors qu'il faut faire de l'école publique une école de la réussite, les enfants en difficulté sont de plus en plus privés de moyens adaptés à

leur condition. Le défi, c'est de faire en sorte que l'école en donne au moins autant à ceux qui ont le plus de besoins qu'à ceux qui ont le plus de moyens.

L'école doit aussi permettre aux filles de rattraper les retards qu'elles accusent encore en mathématiques et en sciences. Elle doit les informer et les orienter dans le sens de l'accès à l'égalité dans l'ensemble des carrières et des sphères d'activité. Elle doit également intégrer davantage au Québec français les enfants issus des communautés culturelles. Alors que dans la métropole ceux-ci seront bientôt majoritaires dans une majorité d'établissements, alors que plus que jamais la société québécoise compte sur l'école pour intégrer les nouveaux arrivants dans le respect et l'harmonie, c'est clairement là que se pose le défi de l'avenir.

Il faut aussi refaire des établissements scolaires des milieux de vie et renverser la tendance qui ne veut en faire que des usines à dispenser le savoir et encore aux plus doués parmi les élèves. Un peu partout, de fait, on crée des écoles "spécialisées" (sic), parfois dès le primaire. Et l'on sacrifie l'une de nos plus belles richesses: les écoles de quartier, et l'un des objectifs les plus essentiels: le développement intégral de l'enfant. L'éducation physique, la musique, les arts plastiques sont plus souvent qu'autrement laissés pour compte; les bibliothèques scolaires qui ne ferment pas s'asphyxient lentement; les phénomènes de violence resurgissent dans les écoles secondaires; le suicide chez les adolescents est à la hausse. Ce sont là des réalités que nous vivons au jour le jour.

Nous devons aussi rattraper les retards considérables que nous accusons sur les autres pays occidentaux pour ce qui est de la petite enfance. Il suffit de nous comparer à la France, par exemple, où l'école prend en charge les enfants dès l'âge de 3 ans, alors qu'ici, nous commençons deux ans plus tard à les recevoir à demi-temps, puis à temps complet l'année suivante. Notre grand débat consiste à savoir s'il faut reculer d'un mois ou de deux mois la date de naissance qui permet à l'enfant d'avoir accès à l'école. Edifiant.

Comment ne pas tenir compte aussi de l'éducation des adultes, un besoin qui augmente considérablement dans le Québec contemporain. Il reste encore des dizaines de milliers d'analphabètes fonctionnels qui ont plus que jamais besoin d'une école publique. Et que dire enfin de la nécessité de la formation

professionnelle, des besoins de recyclage et de formation continue à l'heure des mutations profondes de la structure industrielle et du marché du travail?

Rappelons enfin que depuis le début des années quatre-vingt les coupures imposées à l'éducation ont eu pour effet de diminuer de 15 pour cent l'investissement per capita (en dollars constants) dans l'enseignement primaire et secondaire. Les objectifs démocratiques poursuivis par l'école publique en ont souffert gravement dans un contexte économique pourtant favorable à une relance des investissements en éducation. Le sous-financement de l'enseignement universitaire a même atteint un niveau dramatique qui pourrait mettre en péril l'autonomie qu'exige sa mission. Dans les pays occidentaux, dans les pays asiatiques, et même en Ontario, l'heure est à la relance des investissements en éducation.

Au Québec, seul le budget de l'enseignement privé connait une croissance marquée, alors que depuis 25 ans les progrès considérables que nous avons connus ont été dus à la seule école publique. Les écoles privées existent depuis plus de deux siècles; les écoles publiques généralisées depuis un quart de siècle, et ce n'est que depuis la création du MEQ que le Québec a pris son essor. Plus que jamais, la relance des investissements en éducation s'impose.

Voilà les perspectives que nous aurions voulu voir se dégager à l'occasion des 25 ans du ministère de l'Education. Une vision claire. Non pas un constat banal voulant que l'école doit faire plus. Mais un engagement formel à lui donner les moyens de faire mieux.